

1997

Campo académico de la comunicación. Desafíos para la construcción del futuro

Fuentes-Navarro, Raúl

Fuentes-Navarro, R. (1997). "Campo académico de la comunicación. Desafíos para la construcción del futuro". Signo y Pensamiento, núm. 31. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/2898>

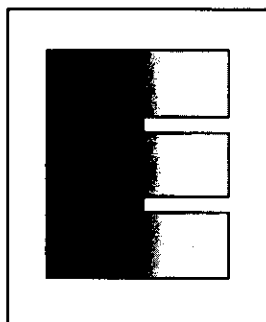
*Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:
<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-2.5-MX.pdf>*

(El documento empieza en la siguiente página)

Campo académico de la comunicación

Desafíos para la construcción del futuro

RAÚL FUENTES NAVARRO*



En medio de las múltiples divergencias y distinciones que se han generado a lo largo del tiempo y el espacio en las escuelas universitarias de Comunicación, la preocupación por el futuro parece ser una constante prácticamente universal. La obsesión por responder, de la manera más inmediata posible, si esta carrera «tiene futuro» y cómo será en todo caso, podría considerarse un ingrediente intrínseco del campo, al menos en toda América Latina¹. Cuando hace treinta o veinte años se podía considerar con razón a la de comunicación como una carrera nueva, tal inquietud se formulaba casi en los mismos términos que hace diez o quince años, cuando era la carrera «de moda», o que ahora, cuando al menos en algunos lugares se le considera «en crisis». Y sin embargo, los contextos en que circula la interrogante y se elaboran las respuestas (sobre todo las respuestas prácticas), han cambiado sustancialmente.

* Mexicano. Profesor-investigador del Departamento de Estudios Socioculturales del ITESO, y del Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara.

¹ Aunque en Estados Unidos, donde se institucionalizó primero la formación universitaria de comunicadores, la polémica es mucho más antigua y la preocupación por el futuro más intensa que en cualquier otra parte del mundo, si bien allá está caracterizada sobre todo por la escisión entre los estudios de *speech communication* y los de *mass communication*, y tiene un carácter más bien epistemológico. Ver, por ejemplo, LEVY & GUREVITCH (eds). **Defining Media Studies: Reflections on the Future of the Field**. Oxford/New York: Oxford University Press, 1994.

De una manera breve y quizá superficial, este artículo trata de cuestionar la cuestión sobre el futuro de las escuelas de comunicación; es decir, de invitar a la reflexión y a la discusión sobre los sujetos que preguntan y responden y sobre los contextos desde y hacia los cuales lo hacen. Finalmente, esa es una vieja discusión, que no tiene para cuando quedar obsoleta...

Una de las muchas paradojas que atraviesan el campo de la comunicación es que, aunque involucra a decenas de miles de sujetos (hay, conservadoramente, más de cien mil estudiantes universitarios de comunicación en América Latina), son relativamente muy pocos (y notoriamente insuficientes) quienes han tomado como objeto de indagación (o al menos de reflexión) sistemática la problemática que para tantos miles, durante tantos años, ha parecido de la mayor urgencia atender. Entre los muchos textos producidos por los analistas académicos latinoamericanos de la comunicación, son realmente escasos los orientados a formular las cuestiones esenciales del propio campo². De manera que muchas preguntas se repiten idénticas a lo largo de las décadas, sin que parezca haber avances en la superación de los problemas.

Viejos y nuevos desafíos

Y sin embargo, múltiples diagnósticos y propuestas de diversas escalas han dejado suficientemente documentado el que puede ser el elemento esencial de la respuesta a la pregunta por el futuro de las escuelas de comunicación o, puesto en otros términos, el núcleo central de los desafíos que estas instituciones y los sujetos que las componen deben enfrentar para diseñar y construir ese futuro (ver más adelante). Por supuesto, desde la dinámica «interna» de las escuelas de comunicación —o de los comunicadores

egresados de ellas— es la superación (o no) de los problemas diagnosticados³ la primera condición de posibilidad para el avance en cuanto a los objetivos trazados; la segunda, sería la claridad y viabilidad con que estos objetivos sean formulados y la consistencia del trabajo para realizarlos. Y aquí comienzan a ser más relevantes los «contextos» que la «dinámica interna» de las escuelas.

Para tratar de esbozar la relación —tanto la actual como la deseable—entre las «dinámicas internas» de las escuelas de comunicación y el más inmediato de sus «contextos», el de las instituciones universitarias donde se insertan, habría que situar con mucha precisión el sentido de las profundas transformaciones que se están operando en la mayor parte de las universidades latinoamericanas, tanto públicas como privadas, dentro de los procesos sociales de «modernización» y «reforma educativa» que la ola neoliberal del mundo post-guerra fría y pre-libre comercio ha impulsado. Probablemente, al margen de muchas de las acciones que se emprendan en las escuelas de comunicación, el futuro de la carrera como disciplina universitaria será redefinido desde las reformulaciones de la articulación universidad-sociedad que prevalezcan en cada institución y en cada país o región. También, en este sentido, la carrera como profesión (entendida como estructura social) es muy probable que sufra transformaciones, no sólo en el nivel de los mercados de

² Aunque hay sin duda esfuerzos relevantes. Por razones de espacio, baste mencionar la importante labor reflexiva continental impulsada al respecto, en los años sesenta y setenta por el Centro Internacional de Estudios Superiores en Comunicación para América Latina (CIESPAL) y en los años ochenta y noventa por la Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social (FELAFACS).

³ A manera de ejemplo, el diagnóstico de FELAFACS publicado en 1983 advertía, entre otras cosas, que «el objeto de la carrera, aun cuando ha venido ampliándose constantemente, sobre todo para cubrir nuevas áreas de ejercicio profesional, no se encuentra plenamente definido (...) la reflexión profunda y la investigación sobre las condiciones en que se forman los comunicadores sociales latinoamericanos han sido desbordadas por el ritmo de crecimiento cuantitativo (...) un problema generalizado es el distanciamiento de la formación teórica, la investigación y la capacitación técnica (...) los nuevos productos tecnológicos y los sistemas de comunicación basados en ellos, como las redes de telemática y la transmisión por satélite, no han sido abordados como objeto de estudio (...) dos de los problemas que han caracterizado desde hace décadas a las escuelas de comunicación han sido la insuficiencia de las instalaciones físicas, especialmente en lo que se refiere a laboratorios y talleres, y la carencia de personal docente en el número y la calidad requeridos». FEDERACIÓN LATINOAMERICANA DE ASOCIACIONES DE FACULTADES DE COMUNICACIÓN SOCIAL (FELAFACS). **La formación universitaria de comunicadores sociales en América Latina**. Guadalajara: La Federación/ITESO, 1983. pp. 31-33.

trabajo o las «elasticidades» de la oferta y la demanda de servicios profesionales, sino en la propia función (justificación) social de su existencia o al menos de algunas modalidades de su ejercicio. Sobre esta dimensión, por ahora, no hay mucho más que afirmar sino la convicción de la necesidad de defender el carácter crítico y utópico del trabajo académico⁴.

Pero indisolublemente ligado a éste, y a las «dinámicas internas», hay otro «contexto» ineludible: el que vincula a la teoría con la profesión en las escuelas de comunicación. Desde hace un buen número de años se ha señalado la «desarticulación múltiple» que aqueja a estas escuelas⁵. Jesús Martín Barbero ha planteado con toda precisión la situación que, se den cuenta de ello o no, tiene «entrampadas» a las escuelas de comunicación:

«El recorrido de estos estudios en América Latina muestra las dificultades que encuentra aún la articulación de lo abordado en la investigación con lo tematizable en la docencia, así como la lenta consolidación en propuestas curriculares de la interacción entre avance teórico y renovación profesional. De otra parte, al no estar integrado por una disciplina sino por un conjunto de saberes y

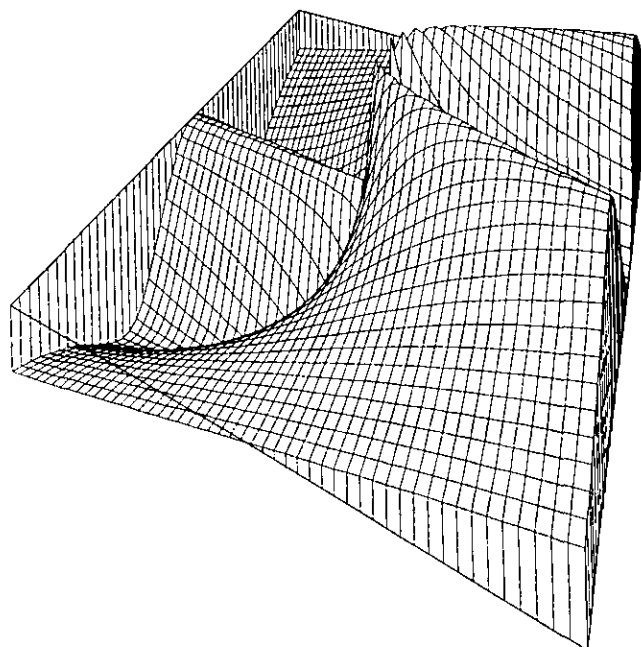
prácticas pertenecientes a diversas disciplinas y campos, el estudio de la comunicación presenta dispersión y amalgama, especialmente visible en la relación entre ciencias sociales y adiestramientos técnicos. De ahí la tentación tecnocrática de superar esa amalgama fragmentando el estudio y especializando las prácticas por oficios siguiendo los requerimientos del mercado laboral. Pero en países como los nuestros, donde la investigación y el trabajo teórico no tiene, salvo honrosas excepciones, espacios de desarrollo institucional fuera de las universidades, ¿dónde situar entonces la tarea de dar forma a las demandas de comunicación que vienen de la sociedad y al diseño de alternativas?»⁶.

En ese párrafo pueden encontrarse todavía las preguntas claves que habría que hacer en cada una de las escuelas de comunicación, sobre el supuesto que Jesús Martín subraya al final: el sentido ético, social y práctico del trabajo académico. Enumerando las cuestiones encontramos que, primero, la investigación ha recorrido ciertos trayectos que casi nunca se han intersectado con los recorridos por la docencia, y por ende tanto el conocimiento producido como el proceso de su producción difícilmente se han integrado en la formación de los comunicadores universitarios.

Segundo, que el conocimiento —teórico y especialmente el metodológico— desarrollado dentro y fuera de América Latina, no ha sido suficientemente confrontado en la práctica social por los profesionales de la comunicación, ni las profesiones han sido capaces de confrontarse con el conoci-

⁴ Cfr. FUENTES, Raúl. *Prácticas profesionales y utopía universitaria. Notas para repensar el modelo de comunicador*. En **Diálogos de la Comunicación** No 31, Lima: FELAFACS, 1991.

⁵ Cfr. LUNA, Carlos. **La formación profesional de comunicadores en México: revisión documental**. Tesis profesional, Guadalajara: ITESO, 1991. y LUNA CORTÉS Carlos E. *Enseñanza de la comunicación: tensiones y desencuentros*. En GALINDO, J. y LUNA, C. (coord.). **Campo académico de la comunicación: hacia una reconstrucción reflexiva**. México: ITESO/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1995. p.133-156.



⁶ MARTÍN BARBERO, Jesús. *Teoría/investigación/producción en la enseñanza de la comunicación*. En **Diálogos de la Comunicación** No 28. Lima: FELAFACS, 1990.

miento académico, sobre todo con el más estrictamente crítico. Ambas relaciones deberían cruzar el espacio de las escuelas de comunicación y parecen no hacerlo. En su lugar, si acaso, circulan las descalificaciones mutuas y las pugnas ideológicas, reforzando la escisión «teoría/ práctica».

Tercero, que la búsqueda de legitimación académica de la comunicación como disciplina autónoma, aislándola institucional y operacionalmente de las ciencias sociales (y de las naturales, de las artes, de las ingenierías y de todo lo demás), ha llevado al efecto contrario: a la pérdida del impulso en la consolidación de su especificidad disciplinaria y al reforzamiento de lo que Mauricio Antezana⁷ llamó una vez la «determinación socio-profesional», que tiende a reducir el estudio universitario de la comunicación a la reproducción de ciertos oficios profesionales relativamente establecidos⁸.

Aquí conecta perfectamente el aporte de Guillermo Orozco quien, a partir de Bourdieu, entiende por «campo educativo» un conjunto de prácticas interrelacionadas entre sí de acuerdo a la función que cumplen en la división del trabajo de producción, reproducción y difusión del conocimiento, ampliamente entendido como un conjunto de saberes y habilidades (competencias). La premisa implícita de esta comprensión es que esos saberes y habilidades son «objetivables» y traducibles a planes de estudio concretos, a través de los cuales se pueden enseñar y así reproducir. De acuerdo con esto, es posible diferenciar entre los «saberes prácticos», que se han aprendido pero no se han enseñado, y aquellos que debido a su objetivación pueden enseñarse. Los campos educativos operantes en las escuelas de comunicación, representables por las superposiciones vigentes de los tres modelos «fundacionales» de la carrera (ver más adelante), son el resultado de los procesos de objetivación

de los saberes y conocimientos sobre la comunicación y su traducción en planes de estudio específicos. Orozco advierte que la conformación de un campo educativo no obedece a una necesidad histórica sino a necesidades concretas de ciertos sectores sociales:

«La conformación del campo educativo de la comunicación se realizó a partir de legitimar sólo ciertas prácticas profesionales. En su mayoría fueron aquellas que eran funcionales al desarrollo capitalista de los modernos medios masivos y por tanto eran prácticas que interesaban principalmente a los grupos que controlaban (y controlan) esos medios. Prácticas que deberían posibilitar su expansión y consolidación como empresas económicas y no sólo como instituciones culturales»⁹.

Así, no es difícil ver por qué la perspectiva dominante hasta ahora en la definición del campo educativo de la comunicación ha sido la de tratar de adecuar la formación a los requerimientos de ciertos mercados de trabajo, y muy especialmente del sector de los medios de difusión. Por ello tampoco es difícil ver por qué la investigación y la enseñanza no confluyen en las prácticas profesionales, que entendemos a dos niveles: uno referido a la inscripción funcional de los comunicadores en la dinámica social como profesionales especializados en la satisfacción de ciertos tipos de necesidades, y otro correspondiente a su constitución como agentes de transformación social, innovadores de las prácticas sociales de comunicación y, eventualmente, a través de ellas, de otras prácticas y de las estructuras que las sustentan.

Las reformulaciones necesarias

Lo que se desprende de los aportes de Martín Barbero y de Orozco es una propuesta de renovación metodológica en el contexto de un replanteamiento de la relación universidad-sociedad, y por ahí desembocamos en la articulación (o

⁷ Cfr. ANTEZANA, Mauricio. *La errátil circunstancia de las ciencias de la comunicación*. En FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, F. y YEPEZ HERNÁNDEZ (coords). *Comunicación y teoría social*. México: UNAM FCPyS, 1984.

⁸ Cfr. FUENTES, Raúl. *El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina*. En *Diálogos de la Comunicación* No 32, Lima: FELAFACS, 1992.

⁹ OROZCO, Guillermo. *La formación de profesionales en comunicación: dos perspectivas en competencia*. En ANDION (ed.), *Los profesiones en México No 5: Ciencias de la Comunicación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1990.

desarticulación) central del campo académico de la comunicación: el del conocimiento con la acción social, el cual no es sólo un problema de teoría científica, aunque evidentemente también lo es. Pero es que en tiempos de crisis intelectuales como la que se cobija bajo enfoques «posmodernos» y de los embates del «neoliberalismo» contra los modelos de desarrollo y de organización social tan precariamente establecidos a lo largo del siglo en los países latinoamericanos, la elucidación epistemológica, por más agudamente crítica que sea, no parece ser suficiente, aunque parezca indispensable¹⁰.

A este respecto habría que señalar que los esfuerzos a escala regional, coordinados e impulsados por la *Federación Latinoamericana de Asociaciones de Facultades de Comunicación Social, FELAFACS*, han jerarquizado adecuadamente la atención a la problemática de las escuelas de comunicación. Después de una etapa inicial de integración y de conformación de un consenso mínimo transinstitucional alrededor del campo, se realizaron diagnósticos y se iniciaron algunos proyectos de apoyo al interés común (documentación, publicaciones, encuentros). Después, se comenzó a trabajar en talleres sobre el diseño y evaluación curricular primero, luego sobre la metodología de la enseñanza y la investigación académica, para en los años más recientes emprender la tarea de examinar empíricamente la estructura de los campos profesionales y los mercados laborales de la comunicación. Quizá sea difícil apreciar los significativos avances alcanzados por su carácter notoriamente insuficiente, dado que la problemática ha crecido mucho más rápidamente que la «solucionática», pero no podría dudarse de que el camino elegido ha sido el adecuado.

No obstante, la persistencia de la mayor parte de los retos que enfrentaban las escuelas de comunicación hace déca-

das se ha acumulado con los nuevos desafíos que las cambiantes condiciones contextuales les han ido imponiendo, complejizando y expandiendo al mismo tiempo las insuficiencias del campo. Sin desalientos pesimistas podría intentarse un listado mínimo de los desafíos (viejos y nuevos) que han enfrentado en los noventa las escuelas de comunicación:

El primero, que engloba a todos los demás y que por tanto no puede enfrentarse más que a través de ellos, es el desafío de la legitimación académica del campo de la comunicación dentro de las ciencias sociales y las humanidades, como carrera universitaria y como profesión socialmente relevante. Mientras siga considerándose por sus propios practicantes como un mero conjunto de técnicas o de «aplicaciones» sin especificidad teórica, como un oficio simplemente reproducible o como una ocupación éticamente (prácticamente) neutral, seguirá dificultándose la clarificación (social) del sentido del campo.

En segundo lugar, estaría el desafío de la consolidación universitaria del estudio de la comunicación, en el contexto de la relación universidad-sociedad y de la significación del trabajo académico. Como ha quedado escrito en otro sitio:

«El trabajo universitario no es, ni puede ser, como el que se efectúa en las instancias del Estado o del gobierno, orientado por las pugnas de intereses políticos, aun en el mejor sentido de la 'polis' o de lo estrictamente público; tampoco como el que se realiza en los sectores productivos, que cada vez tienen menos que ver con el anacrónico concepto de 'iniciativa privada', ya que resultan quizás más públicos que las iniciativas gubernamentales al estar orientados por el afán de lucro y la competencia por el mercado.

El trabajo universitario no es tampoco, ni puede ser, como el que corresponde a la Iglesia, interesada finalmente en la 'salvación de las almas', ni como el que concierne a los partidos o movimientos sociales organizados para la reivindicación de derechos terrenales o la redistribución social del poder. Es necesario sostener que la lógica de la universidad no puede ser ajena ni estar desvinculada de las lógicas de otras instituciones sociales, pero tampoco puede subsumirse a ninguna de ellas, pues entonces no

¹⁰ Cfr. FUENTES, Raúl. *El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina*. Op.Cit. Además, ver entre otros, los artículos publicados por Jesús Martín Barbero. *Comunicación fin de siglo. ¿para dónde va nuestra investigación?* y Héctor Schmucler. *Lo que va de ayer a hoy: de la política al mercado* en la revista española *Telos* No 47, FUNDESCO, Madrid, septiembre-noviembre de 1996.

sería más que un camino innecesariamente tortuoso, un medio irracionalmente indirecto, para la consecución de finalidades sociales que pueden perseguirse de maneras más eficientes¹¹.

Un tercer desafío puede ubicarse en la recuperación de las articulaciones mutuas entre la formación universitaria y las prácticas profesionales, cuya divergencia es cada día mayor a pesar de la vigencia del supuesto de que los programas atienden a la formación (reproducción) «profesional». Como se señalaba más arriba, el conocimiento académico no ha sido suficientemente confrontado en la práctica social por los profesionales de la comunicación, ni las profesiones han sido capaces de confrontarse con el conocimiento académico, sobre todo con el más estrictamente crítico. A este respecto, habría que reiterar la necesidad de que las escuelas de comunicación conocieran sistemáticamente las condiciones de los ejercicios profesionales que desempeñan sus egresados, y que a partir de ese conocimiento pudieran interpretar con mayor precisión las funciones sociales que en los hechos, y no sólo en el discurso, impulsan.

En cuarto lugar pueden mencionarse los viejos retos nunca resueltos de la dotación de recursos, especialmente profesores (profesionales de la educación superior) de comunicación, de consistencia y pertinencia en los diseños curriculares, de metodología educativa y de circulación y uso eficiente de la cada vez más abundante producción bibliográfica del campo. También, por supuesto, los retos relativamente más nuevos, como la crisis de los paradigmas en las ciencias sociales, las implicaciones multidimensionales de las innovaciones tecnológicas, el predominio de la racionalidad tecnocrática y la irracionalidad de las «fuerzas» de los mercados (académico, político, cultural, profesional, entre otros). Las respuestas a los viejos retos tendrán que incorporar el sentido de respuesta a los nuevos, pues son éstos los confrontables inmediatamente, lo cual no puede hacerse con cierta eficiencia sin la resolución de aquellos.

Este listado podría alargarse casi indefinidamente, desglosando y detallando en niveles progresivos de concreción los problemas (al mismo tiempo oportunidades de desarrollo) de la formación universitaria de comunicadores, en sus diversas dimensiones (institucionales, grupales, individuales). Pero, ante uno u otro nivel, desde una u otra dimensión, la respuesta a la pregunta sobre el futuro de las escuelas de comunicación y de sus egresados debe articular factores cuyo desarrollo obedece a lógicas (y a coyunturas) diversas. Quizá convenga, para estimular la reflexión, retomar del escritor mexicano Carlos Fuentes una cita:

•Vivimos hoy. Mañana tendremos una imagen de lo que fue el presente. No podemos ignorar esto, como no podemos ignorar que el pasado fue vivido, que el origen del pasado es el presente.

Recordamos aquí, hoy. Pero también imaginamos aquí, hoy. Y no debemos separar lo que somos capaces de imaginar de lo que somos capaces de recordar.¹²

La ambivalencia del futuro

En función, entonces, de lo que somos capaces de imaginar y de recordar, podríamos concluir este artículo analizando algunas condiciones para la construcción de un futuro para el campo, tomando como eje la especie de *slogan* propuesto en 1969 por el sociólogo norteamericano John McHale:

*El futuro del pasado está en el futuro;
El futuro del presente está en el pasado;
El futuro del futuro está en el presente.*

Aunque el contenido del libro de McHale enfatiza el desarrollo tecnológico como motor de la historia, puede ser interesante recuperar la idea central de la que parte: «El futuro es un aspecto integral de la condición humana. El hombre sobrevive, únicamente, por su capacidad de actuar

¹¹ FUENTES, Raúl. *Prácticas profesionales y utopía universitaria. Notas para repensar el modelo de comunicador*. En *Diálogos de la Comunicación* No 31, Lima: FELAFACS, 1991. p. 38.

¹² FUENTES, Carlos. *Valiente mundo nuevo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

en el presente con base en su experiencia pasada considerada en términos de sus consecuencias futuras. Al asumir un futuro, el hombre hace soportable su presente y significativo su pasado. Pasados, presentes y futuros alternativos se entretejen en la anticipación y predicción de sus futuras acciones¹³.

Sin duda es intelectualmente estimulante el modo en que ciertas corrientes de la sociología y la antropología contemporáneas abordan el sentido colectivo del tiempo: como una construcción social que legitima ciertas versiones de la historia pasada y diseña ciertos escenarios futuros como deseables, probables o inevitables y por tanto se constituye en un recurso esencial del poder. Por ello para pensar en la construcción de un futuro, es necesario recuperar, reconstruir, reformular el pasado.

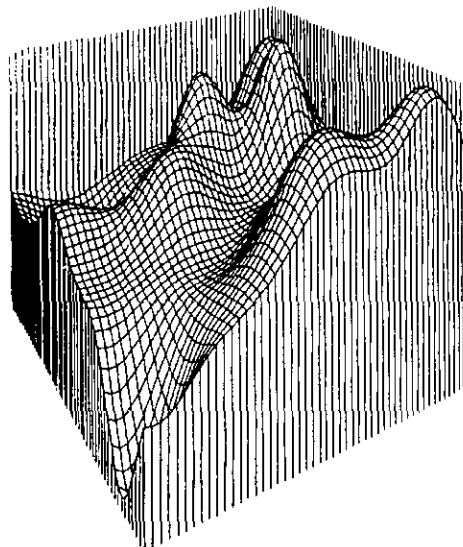
El pasado del campo académico de la comunicación es tan relativamente breve que casi se confunde con el presente. Sus orígenes están tan cercanos a nosotros que la experiencia personal difícilmente los puede reconocer como pasado, puesto que siguen siendo, en muchos casos, memoria viva y por lo tanto, presente. Por ello puede ser doblemente útil pensar que «el futuro del presente está en el pasado». Pero también que «el futuro del futuro está en el presente». Quienes participamos en el proyecto colectivo de instituir las ciencias de la comunicación en América Latina, hemos vivido la realización de algunos de nuestros futuros imaginados, la frustración de otros y lo que es más importante, la renovación y reformulación continua de los esenciales, que en no pocos casos constituyen el núcleo central de nuestra identidad.

No hay duda de que es la interrelación de muchos factores, algunos de los cuales conocemos bien,

la que puede explicar, primero, el explosivo crecimiento del campo académico de la comunicación y la aceleración de su tasa de reproducción en los ochenta, a pesar de las adversas condiciones socioeconómicas. Después, los determinantes de la configuración que ha ido adquiriendo y que prefiguran algunas tendencias de desarrollo futuro. Hay muchos factores sobre los cuales se conoce muy poco (por ejemplo, sobre los ejercicios profesionales) aunque es claro que, además de la desarticulación entre las principales estructuras del campo ya señalada, hay también una muy grande y creciente heterogeneidad entre los sujetos, entre las instituciones y entre sus prácticas en el campo mismo. Evidentemente, hay enormes «brechas» y fuertes divergencias entre los actores, que hacen engañosas y arriesgadas las generalizaciones, pero esa es otra razón para elaborar un análisis más riguroso y para basar la discusión sobre el concepto de «campo», en vez de, por ejemplo, el de «sistema».

El concepto de *campo*¹⁴ (cultural, intelectual, académico, educativo) nos permite reconocer las tensiones y los desfases entre los actores que lo constituyen con sus prácticas, más que los ingredientes y articulaciones relativamente estables y homogéneos o las autorregulaciones con que un sistema preserva su identidad, esto es, su estructura. Y es que lo que intentamos enfatizar es el análisis del desarrollo sociocultural; no tanto el del crecimiento cuantitativo, ni tampoco el de la evolución estrictamente epistemológica. Por «campo

académico» entendemos, entonces, bastante más —de hecho otra cosa— que el conjunto de instituciones en que se estudia la comunicación a nivel superior. Incluimos en él a la teoría, la investigación, la formación universitaria y la profesión, y centramos el concepto en las prácticas que realizan actores o agentes sociales concretos —suje-



¹³ McHALE, John. *The future of the future*. New York: Basic Books, 1969. P. 3.

¹⁴ El concepto de campo en la ciencia social contemporánea se debe sobre todo a Pierre Bourdieu (1972).

tos individuales y colectivos como nosotros— con el fin de impulsar proyectos sociales específicos: en este caso, estructuras de conocimiento y pautas de intervención sobre la comunicación social.

De ahí que cuando se especifica «campo académico», no es a las prácticas sociales de comunicación (masivas o no) a las que se hace referencia, ni a las instituciones que se han especializado en su ejercicio y en su control social, sino a aquellas que toman a éstas como su referente, es decir, las que son realizadas principalmente por académicos (universitarios), con el propósito general de conocer, explicar e intervenir en la transformación intencionada de las prácticas sociales de comunicación. Hay otros campos (profesionales, políticos, científicos o empresariales) cuyas prácticas y objetos intersectan —a veces en confluencia, a veces en contraposición— con el campo académico, cuyas fronteras no están siempre bien definidas en las prácticas concretas y en la conciencia de los actores; pero ésta es precisamente otra de las condiciones centrales que nos permiten acercarnos conceptualmente por esta vía a su análisis sin deformar totalmente su realidad¹⁵.

Por supuesto, las prácticas académicas son también prácticas sociales de comunicación, pero su especificidad se sostiene en la dimensión «meta-comunicativa» que constituyen para poder abordar sus propósitos de generación, difusión, promoción y reproducción de conocimiento sobre la comunicación, sólo una parte del cual tiene pretensiones científicas.

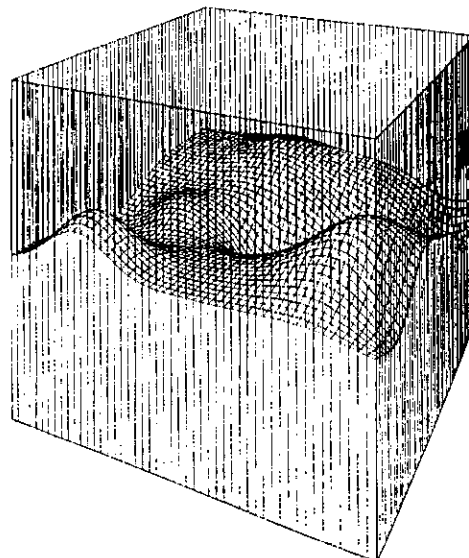
Visto de esta manera, el campo académico de la comunicación

es un espacio sociocultural específico, en el cual concurren actores sociales sujetos a las determinaciones y condicionamientos que definen su identidad y sus funciones sociales desde marcos mucho más amplios que los académicos por una parte y los comunicativos por la otra, pero que con su actividad, socialmente legitimada e institucionalizada, mantienen una cierta «autonomía relativa». El campo, finalmente, es un espacio de tensiones y de luchas por la «realización del capital cultural» puesto en juego, aunque también de inercias y de acumulaciones, abierto a las afectaciones «externas» provenientes de la dinámica sociocultural (histórica) más amplia en que se inscribe.

Parece indiscutible que el campo académico de la comunicación en América Latina se origina y se centra en la carrera profesional, que actualmente se imparte en más de trescientas instituciones de educación superior. Su institucionalización parte entonces de la licenciatura (o estudios de pregrado) y casi se limita a ella, pues ni los posgrados ni los centros de investigación ocupan cuantitativamente un lugar significativo ni cualitativamente un papel central¹⁶. Más bien, su existencia misma y su carácter siguen dependiendo en buena medida de las orientaciones de la carrera, que tiene un triple origen fundacional, el cual es esencial revisar para analizar la dimensión disciplinaria de los estudios de comunicación, es decir, la articulación pedagógica de saberes

y habilidades «objetivados» y «prácticos» de los que los sujetos deben apropiarse para constituirse en profesionales.

Con todas las variantes del caso, en América Latina han predominado sucesivamente tres modelos fundacionales para la formación de comunicadores, que de



¹⁵ Algunas de las corrientes más avanzadas en la sociología del conocimiento han adoptado y desarrollado postulados como éstos. Ver especialmente, PICKERING, Andrew (ed.). *Science as Practice and Culture*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

¹⁶ Esto es lamentablemente cierto, incluso en los países latinoamericanos donde más sólidamente se han institucionalizado la investigación y los posgrados en comunicación: Brasil y México (Fuentes, 1994).

diversas maneras articulan en el currículo los saberes «recortados» como pertinentes en función de diversos perfiles y determinaciones socioprofesionales. Cada uno de estos modelos, a su vez, ha configurado de distintas maneras el núcleo operante de la comunicación como disciplina académica, sin que, no obstante, ninguno de ellos haya logrado la consistencia suficiente para legitimarse ni profesional ni universitariamente. De hecho, puede considerarse que en la actualidad los planes de estudio responden más a una yuxtaposición de elementos de cada uno de los tres modelos, con énfasis diversos, sin una articulación claramente definida cognoscitiva ni social¹⁷.

El más antiguo de los tres modelos, el de la formación de periodistas, es también el más fuertemente arraigado en las escuelas, aún en aquellas que fueron fundadas como escuelas de comunicación y no como de periodismo, que las antecedieron. Puede decirse que, más de cincuenta años después del mítico origen latinoamericano de las escuelas de periodismo en La Plata, Argentina, en la mayor parte de las instituciones, el objeto de estudio y su abordaje tanto en la enseñanza como en la investigación universitarias, están primariamente compuestos por representaciones —quizá cada vez más refinadas y por ello cada vez más exclusivas— de las prácticas periodísticas. Tres de los elementos constitutivos de este modelo son la prioridad de la habilitación técnico-profesional, el relativo ajuste a las demandas del mercado laboral y el propósito de la incidencia político-social a través de la «opinión pública». Este modelo fue inspirado originariamente por el célebre periodista norteamericano Joseph Pulitzer e impulsado por CIESPAL desde su sede en Quito. En él la investigación se identifica con la indagación periodística y las ciencias sociales no son más que parte del «acervo de cultura general» que todo periodista requiere.

El segundo modelo, fundado en 1960 en la Universidad Iberoamericana en México, es el que concibe al comunicador como intelectual, desde una perspectiva humanística. El

proyecto académico de «Ciencias de la Comunicación» (llamada por algún tiempo Ciencias y Técnicas de la Información), trazado por el jesuita José Sánchez Villaseñor, buscaba la formación de «un hombre capaz de pensar por sí mismo, enraizado en su época, que gracias al dominio de las técnicas de difusión pone su saber y su mensaje al servicio de los más altos valores de la comunidad humana». La diferencia con las carreras de periodismo se planteó claramente desde el principio: el énfasis estaría puesto en la «solidez intelectual» proporcionada por las humanidades, ante la cual la habilitación técnica estaría subordinada, pero de tal manera que garantizara la capacidad para acceder, a través de los medios, a la transformación de la dinámica sociocultural conforme a marcos axiológicos bien definidos. Por ahí, al mismo tiempo, la carrera planteaba también la diferencia con otras, clasificadas bajo el rubro «ciencias sociales y humanidades», como Filosofía y Letras, Historia, Sociología o Antropología, que aunque tuvieran equivalentes contenidos de formación intelectual, no ofrecían campo de desarrollo profesional más allá de la docencia y la investigación. Esta carrera prometía, en cambio, el amplísimo horizonte sociocultural que parecían abrir los medios electrónicos.

Un tercer modelo de carrera se originó en los setenta, el del «comunicólogo» como científico social. Aunque no en todos los casos, sí en la mayoría de los diseños curriculares que adoptaron este modelo se sobrecargó la enseñanza de «teoría crítica», es decir, de materialismo histórico, economía política y otros contenidos «marxistas» y se abandonó prácticamente la formación y la habilitación profesional. Más allá de algunos casos notables de desarrollo de este modelo, llevado a su extremo más radical en unas cuantas universidades durante una época relativamente corta, hay un conjunto de rasgos muy generalizados asociados a él. Uno es el «teoricismo» y su reacción inmediata: el «practicismo», es decir, la oposición maniquea entre la teoría —que llegó a ser reducida a unos cuantos dogmas religiosamente consagrados— y la práctica —que a su vez se llegó a reducir a la reproducción de algunos estereotipos de los medios masivos—. La formación universitaria del estudiante de comunicación se llegó a plantear, si acaso, como una opción básica entre estas dos reducciones, obviamente irreconciliables.

¹⁷ Cfr. FUENTES, Raúl. *El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina*. Op.Cit.

Otra de las consecuencias asociadas a este modelo fue, paradójicamente, la desvinculación entre las prácticas universitarias y la «reproducción» de la comunidad de investigadores. Los productos de la investigación latinoamericana, concentrados entre la segunda mitad de los setentas y la primera de los ochentas en el imperialismo cultural, las políticas nacionales de comunicación, el Nuevo Orden Mundial de la Información y la Comunicación, la comunicación alternativa y el impacto de las nuevas tecnologías, fueron, en algunos casos, incorporados a los contenidos «teóricos» y por ende, desvinculados de la acción profesional y del desarrollo de las más elementales competencias metodológicas.

Seguramente la «hipertrofia» del campo generada por la expansión desmesurada de la matrícula de licenciatura y la triple marginalidad que caracteriza a la investigación de la comunicación¹⁸ podrán ir siendo superadas en términos de la rearticulación del campo académico, sólo a partir de la consolidación de la planta profesoral, que tendrá que incrementar tanto su número como su calificación y reforzar su profesionalización como personal académico. Los múltiples reajustes teóricos y prácticos, epistemológicos, económicos y éticos, que parecen indispensables, tendrán que integrarse sobre un marco reconfigurado de institucionalización, cuya orientación está en juego actualmente. Por ello, conviene discutir también, y buscar acuerdos, sobre el sentido básico de la reconfiguración posible.

Me atrevo a afirmar, en esos términos, que el futuro de nuestro futuro depende esencialmente del resguardo y reforzamiento del carácter universitario de nuestro trabajo, que no sólo tiene a la comunicación como objeto de estudio, sino como instrumento y vehículo fundamental. De la comunicación universitaria presente depende el futuro del estudio de la comunicación. Y para calificar esa comunicación presente, para evaluarla y orientarla, tenemos hoy sin duda mejores recursos que en el pasado, a pesar de todo lo que hemos perdido y de los obstáculos que nos hemos auto-

impuesto, como si no fueran suficientes los que provienen del entorno y de la historia.

En otras palabras, habrá que reforzar el sentido universitario del proyecto de muchos profesores latinoamericanos, sintetizable en una frase: «enseñar la comunicación en la comunicación».

Bibliografía

- ANTEZANA, Mauricio. *La errátil circunstancia de las ciencias de la comunicación*. En FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, F. y YEPEZ HERNÁNDEZ (coords). **Comunicación y teoría social**. México: UNAM FCPyS, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Geneve: Droz, 1972.
- FEDERACIÓN LATINOAMERICANA DE ASOCIACIONES DE FACULTADES DE COMUNICACIÓN SOCIAL (FELAFACS). **La formación universitaria de comunicadores sociales en América Latina**. Guadalajara: La Federación/ITESO, 1983.
- FUENTES, Carlos. **Valiente mundo nuevo**. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.
- FUENTES NAVARRO, Raúl. *Prácticas profesionales y utopía universitaria. Notas para repensar el modelo de comunicador*. En **Diálogos de la Comunicación** No 31, Lima: FELAFACS, 1991.
- FUENTES NAVARRO, Raúl. *El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina*. En **Diálogos de la Comunicación** No 32, Lima: FELAFACS, 1992.
- FUENTES NAVARRO, Raúl. *La institucionalización del campo académico de la comunicación en México y en Brasil: un primer acercamiento comparativo*, en LOZANO, C. (ed.). **Anuario de Investigación de la Comunicación** No 1, México: CONEICC, 1994.
- FUENTES NAVARRO, Raúl y Enrique E. SÁNCHEZ R. **Algunas condiciones para la investigación científica de la comunicación en México**. Cuadernos *Huella* No 17, Guadalajara: ITESO, 1991.
- LEVY, Mark & Michael GUREVITCH. **Defining Media Studies: Reflections on the Future of the Field**. Oxford/New York: Oxford University Press, 1994.
- LUNA CORTES, Carlos E. **La formación profesional de comunicadores en México: revisión documental**. Tesis profesional, Guadalajara: ITESO, 1991.
- LUNA C., Carlos E. *Enseñanza de la comunicación: tensiones y desencuentros*. En GALINDO y LUNA (coord.). **Campo académico de la comunicación: hacia una reconstrucción reflexiva**. México: ITESO/Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1995.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. *Teoría/investigación/producción en la enseñanza de la comunicación*. En **Diálogos de la Comunicación** No 28. Lima: FELAFACS, 1990.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. *Comunicación fin de siglo ¿para dónde va nuestra investigación?*, en **Revista Telos** No 47, Madrid: FUNDESCO, 1996.
- McHALE, John. **The future of the future**. New York: Basic Books, 1969.
- OROZCO GÓMEZ, Guillermo. *La formación de profesionales en comunicación: dos perspectivas en competencia*. En ANDION, Mauricio (ed.). **Las profesiones en México No 5: Ciencias de la Comunicación**. México: U. Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1990.
- PICKERING, Andrew (ed.). **Science as Practice and Culture**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- SCHMUCLER, Héctor. *Lo que va de ayer a hoy: de la política al mercado*. En **Revista Telos** No 47, Madrid: FUNDESCO, 1996.

¹⁸ Cfr. FUENTES, Raúl y Enrique Sánchez. **Algunas condiciones para la investigación científica de la comunicación en México**. Cuadernos *Huella* No 17, Guadalajara: ITESO, 1991.